

Nipkow, Karl Ernst

Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein. Religionsunterricht in Europa - ein pädagogisches und bildungspolitisches Problem erster Ordnung

Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 57-70



Quellenangabe/ Reference:

Nipkow, Karl Ernst: Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein. Religionsunterricht in Europa - ein pädagogisches und bildungspolitisches Problem erster Ordnung - In: Zeitschrift für Pädagogik 42 (1996) 1, S. 57-70 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-106452 - DOI: 10.25656/01:10645

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-106452>

<https://doi.org/10.25656/01:10645>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 42 – Heft 1 – Januar/Februar 1996

Essay

- 3 DIETRICH BENNER/HEINZ-ELMAR TENORTH
Bildung zwischen Staat und Gesellschaft

Thema: Ethik und Bildung

- 17 WOLFGANG FISCHER
Ist Ethik lehrbar?
- 31 ACHIM LESCHINSKY/KAI SCHNABEL
Ein Modellversuch am Kreuzweg. Möglichkeiten und Risiken eines
moralisch-evaluativen Unterrichts
- 57 KARL ERNST NIPKOW
Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen
Pluralismus auf dem Prüfstein
- 71 MONIKA KELLER
Verantwortung und Verantwortungsabwehr

Diskussion

- 85 ULRICH HERRMANN
Hölderlin als Hauslehrer. Erziehungserfahrung und pädagogische
Reflexion bei Friedrich Hölderlin
- 99 STEPHANIE HELLEKAMPS
Bildung und Republik. Bildungstheoretische Überlegungen
zur Gründung der Republik
- 111 RENATE SCHEPKER/ANGELA EBERDING
Der Mädchen-Mythos im Spiegel der pädagogischen Diskussion

Besprechungen

- 129 ANDREAS KRAPP
 Helmut Fend: Die Entdeckung des Selbst und die Verarbeitung der Pubertät. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne
- 132 DETLEF GARZ
 Hans-Christoph Koller/Rainer Kokemohr (Hrsg.): Lebensgeschichte als Text. Zur biographischen Artikulation problematischer Bildungsprozesse
- 136 HEINZ LEHMEIER
 Hans-Günter Rolff/Oswald Bauer/Klaus Klemm/Hermann Pfeiffer/Renate Schulz-Zander: Jahrbuch der Schulentwicklung Band 8. Daten, Beispiele und Perspektiven
- 140 DAGMAR HÄNSEL
 Ewald Terhart/Kurt Czerwenka/Karin Ehrich/Frank Jordan/Hans Joachim Schmidt: Berufsbiographien von Lehrern und Lehrerinnen

Dokumentation

- 145 Pädagogische Neuerscheinungen

Der pädagogische Umgang mit dem weltanschaulich-religiösen Pluralismus auf dem Prüfstein

Religionsunterricht in Europa – ein pädagogisches und bildungspolitisches Problem erster Ordnung

Zusammenfassung

Unter Anerkennung der pädagogischen Zielsetzungen des in Brandenburg angestrebten Pflichtfaches Lebensgestaltung – Ethik – Religionen (LER) wird das Modell unter verfassungsrechtlichen und strukturell pädagogischen Gesichtspunkten kritisch untersucht. Dabei wird auf die berechtigten Interessen von Minderheiten an einem eigenen Religionsunterricht hingewiesen, die in der Stundentafel keine Berücksichtigung finden, wenn das „Einheitsmodell“ wirksam wird.¹ Als freiheitsfreundlicher wird hingegen das „plurale Modell“ von Ethikunterricht und Religionsunterricht als Wahlpflichtfächer im kooperativen Verbund beschrieben. Seine größere Überzeugungskraft hängt allerdings davon ab, ob sich die kirchlicherseits vorgeschlagenen integrativ-kooperativen Phasen, in denen Ethikunterricht und Religionsunterricht zusammenarbeiten sollen, bewähren.

Mit dem Modellversuch des Bundeslandes Brandenburg zu einem Lernbereich „Lebensgestaltung – Ethik – Religion“ steht ein pädagogisches und bildungspolitisches Problem erster Ordnung an. Wer freilich Religion nicht nur für sich selbst, sondern ohne Umschweife auch für das öffentliche Leben als Privatsache ansieht, wird diese Einschätzung nicht teilen. Inzwischen denken jedoch selbst die anders, die als eingefleischte Vertreter einer kompromißlosen laizistischen Trennung von Staat und Kirche bislang einer „*école laïque*“ das Wort geredet haben. Die Empfehlung 1202 der Parlamentarischen Versammlung des Europarats vom Februar 1993, betreffend „die religiöse Toleranz in der demokratischen Gesellschaft“ (Europarat 1993), hat die Mitgliedsstaaten aufgefordert „sicherzustellen, daß der Unterricht in Religion und Ethik ein Teil des allgemeinen Schulunterrichts ist ...“ (16. III). H. VON HENTIG warnt auf seine Weise: „In unserer Welt ist Religion nicht Privatsache; es geht die Gemeinschaft sehr wohl an, ob da etwas ist, was Verständigung verhindert oder für überflüssig erklärt oder ihr den richtigen Erkenntnisgrund anweist, einen, der nicht in der natürlichen Neugier, in der Beherrschung der Natur, in der bestmöglichen Nutzung der Lebenszeit und der Welt aufgeht“ (HENTIG 1992, S. 24). Kurz: Nicht daß Religion in die Schule gehört, ist umstritten, sondern wie der Unterricht in Religion und Ethik ausgestaltet werden soll. Das Wie darf nicht verkürzt verstanden werden.

1 Anmerkung der Redaktion: Inzwischen hat das brandenburgische Kabinett in seiner Beschlußvorlage eine Befreiungsmöglichkeit vom Pflichtfach LER für diejenigen Schüler vorgesehen, die am Religionsunterricht außerhalb des normalen Stundenplans teilnehmen. Die Fraktionen von SPD und PDS haben angekündigt, in den parlamentarischen Beratungen gegen diese Wahlmöglichkeit zu stimmen. Zum Zeitpunkt der Drucklegung (10. November 1995) waren die parlamentarischen Beratungen zum neuen Schulgesetz aber noch nicht abgeschlossen.

Kulturphilosophische und gesellschaftspolitische Alternativen im historischen Rückblick

Es handelt sich nicht nur um ein fachdidaktisches Problem, sondern zunächst um eine generelle institutionelle Gestaltungsaufgabe. Hinter ihr verbirgt sich eine gesellschaftspolitische, mehr noch eine kulturphilosophische Grundfrage. Sie kann im Rückblick auf zwei konkurrierende Strömungen der neuzeitlichen europäischen Entwicklung verdeutlicht werden: Soll die für das Gemeinwesen notwendige Verständigung in Sachen Religion durch eine begriffliche Fassung und staatlich-gesellschaftliche Funktionalisierung von Religion oberhalb der historischen Religionen erreicht werden, etwa durch eine „staatsbürgerliche Religion“ als aufklärerisch-ahistorisches, rationalistisches Konstrukt im Sinne ROUSSEAUS (*Contrat social*, 1762, V, Abschn. 8) mit einem entsprechenden Religionsunterricht in Alleinzuständigkeit des Staates oder in Respektierung der historisch gewordenen individuellen Religionsgemeinschaften über einen von ihnen mitgetragenen Religionsunterricht, allerdings mit der berechtigten Zumutung, den von ihnen erwartbaren Beitrag zur gemeinsamen Kultur aus ihrer eigenen Mitte überzeugend zu entbinden (vgl. SCHLEIERMACHER, *Reden über die Religion*, 1799)? Vereinfacht: Wie kulturfähig im Sinne einer modernen Kultur sind die Religionen?

Wird Religion erst dann kulturfähig, wenn der Staat sie für sich selbst und sein Schulsystem säkularistisch zurechtrückt? Aber nimmt er dann die Eigenständigkeit von Religion in Form der Religionen (Plural) noch ernst? Oder wird die gemeinsame Kultur gerade durch die Pluralität verschiedener Religionen bereichert? Ende unseres Jahrhunderts ist das Brandenburger Modell eine Neuauflage der ersten Alternative, nämlich staatlicherseits für Orientierungs- und Stabilisierungshilfen vorrangig im Felde der „Lebensgestaltung“ zu sorgen und von den ethischen und religiösen Traditionen das abzuschöpfen, was in den Augen der Schulpolitik an ihnen dienlich erscheint (hierzu in ideologiekritischer Perspektive NIPKOW 1996).

Das „Einheitsmodell“ des Bundeslandes Brandenburg: staatliches Pflichtfach

Der Modellversuch begann unter der Bezeichnung „Lernbereich Lebensgestaltung–Ethik–Religion“ (LER) und war zunächst ohne Mitwirkung der Kirchen einzig als integrierter Pflichtunterricht für alle im Klassenverband gedacht. Nachdem sich die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg zur Mitarbeit bereitfand, haben in der Erprobungszeit Integrations- und Differenzierungsphasen abgewechselt. In den letzteren teilte sich der Klassenverband. Die Schüler/innen, die es wünschten, konnten einen evangelischen Religionsunterricht erhalten, die anderen wurden in Lebensgestaltung/Ethik unterrichtet. Schon bevor die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleituntersuchung (LESCHINSKY 1995) vorlagen, hat die SPD-Landtagsfraktion auf der Linie des Bildungsministeriums beschlossen, die Differenzierungsphase abzuschaffen und damit die Mitwirkung der Kirche in dieser Form aufzukündigen; es soll zur Ursprungsidee zurückgekehrt werden. Statt von einem „Lernbereich“ ist

jetzt von einem „Unterrichtsfach“ mit der Bezeichnung „Lebensgestaltung–Ethik–Religionen“ die Rede. Die sprachliche wie sachliche Änderung ist von ausschlaggebendem Gewicht. An ihr hängt der Unterschied zweier grundverschiedener pädagogischer Denkmuster. Sie berühren die oben eingeführte kulturphilosophisch-gesellschaftspolitische Alternative.

Abgekürzt formuliert, soll ein „Einheitsmodell“ eingeführt werden, das hier darum so benannt wird, weil nur eine Form vorgesehen ist: ein integrierter Ethik- und Religionsunterricht als Pflichtfach ohne Wahlmöglichkeiten für Eltern oder Schüler/innen. Einziges Zugeständnis: Angebote „anerkannter Religions- und Weltanschauungsgemeinschaften außerhalb der Stundentafel“. Damit käme jene Vorstellung zum Zuge, die, wie erwähnt, den weltanschaulich-religiösen Pluralismus durch eine Konzeptionalisierung von Religion (und Religionsunterricht) auf einer eigenen, neuen Ebene oberhalb der Religionsgemeinschaften zu beantworten sucht. Die Bezugswissenschaften sind jetzt nicht mehr neben der Pädagogik die Disziplinen, in denen sich das Selbstverständnis der je besonderen Religionsgemeinschaften ausdrückt, die jeweiligen Theologien in Christentum, Judentum, Islam, sondern bestimmend wird neben Pädagogik und anderen Humanwissenschaften die Religionswissenschaft, die Behandlung von Religionen unter säkularen, nicht unter den ihnen eigenen Perspektiven (bzw. diese erscheinen in religionswissenschaftlicher Klassifizierung und Filterung).

Das „plurale“ Modell der evangelischen Kirche: Wahlpflichtbereich

Im gegenwärtigen Streit hat die Evangelische Kirche in Berlin-Brandenburg dem genannten Modell ein anderes entgegengesetzt, das, wiederum vereinfachend zusammengefaßt, als „plurales Modell“ bezeichnet werden kann, beruht es doch auf dem kulturphilosophisch-gesellschaftspolitischen Grundsatz, daß sich die weltanschaulich-religiöse Pluralität der Gesellschaft im öffentlichen Bildungssystem abbilden können sollte. Es wird von hieraus gefragt, wie ernst demgegenüber die brandenburgische Bildungspolitik noch das eigene Toleranzinteresse nimmt, wenn es eine plurale Selbstinterpretation der Religionen in der Schule nicht mehr ertragen will. Ferner: Entspricht es dem Selbstverständnis einer pluralen Demokratie, wenn mit dem Mehrheits-Minderheits-Argument argumentiert wird und LER um der Mehrheit der konfessionslosen Jugendlichen willen eingeführt werden soll, während die Minderheit der christlichen Eltern und Schüler/innen nicht gleichberechtigt institutionell schulisch berücksichtigt wird? Neben dem christlichen Kulturelement werden auch andere wie das muslimische grundsätzlich ausgeklammert – und dies zu einem Zeitpunkt, an dem Vertretungen des Islam in der Bundesrepublik mit Recht einen islamischen Religionsunterricht fordern!

Die Gewährung von Angeboten außerhalb der Stundentafel ist nur scheinbar ein Ausdruck toleranter Gleichbehandlung, tatsächlich eine unfaire Zumutung, die für die betroffenen Schüler/innen den Zugang durch die aufgerichteten Zeit- und Motivationshürden erschwert und einem eigenständigen Religionsunterricht den Rang eines ordentlichen Lehrfaches abspricht. Kirchlicherseits wird statt dessen ein „Lernbereich“ als „Wahlpflichtbereich“ vorge-

schlagen. Er kann unterschiedlichen Umfang annehmen und umfaßt zunächst einen um Religionskunde erweiterten „Ethikunterricht“ im Sinne von LER (jetzt allerdings als Wahlpflichtfach) sowie Religionsunterricht „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften“ nach Art. 7,3 GG. Man beachte jedoch, daß im Grundgesetz nicht von „Kirchen“, sondern von „Religionsgemeinschaften“ die Rede ist. Zu ihnen zählte schon in der Weimarer Republik auch der jüdische Religionsunterricht. Verfassungsrechtlich legitim und gesellschaftspolitisch geboten ist ferner ein islamischer Religionsunterricht. Die evangelische Kirche bejaht die Pluralität unter dem Gesichtspunkt der religionsrechtlichen Parität und des Gleichbehandlungsgebots (EKD 1994, S. 80; HECKEL 1994a, b).

Pluralismus- und bildungstheoretische Grundthese

Das von der Evangelischen Kirche in Berlin-Brandenburg verfolgte und von der Kirchenkonferenz aller evangelischen Landeskirchen in der Bundesrepublik im September dieses Jahres unterstützte Modell eines Wahlpflichtbereichs entspricht der pluralismus- und bildungstheoretischen Linie, die im September 1994 durch eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD 1994) vorgetragen worden ist:

„... was angesichts des weltanschaulich-religiösen Pluralismus unserer Situation als *kulturelle Verständigungs- und pädagogische Bildungsaufgabe in Schule und Gesellschaft* überhaupt vor uns liegt (ist): *das Gemeinsame inmitten des Differenten zu stärken*, in einer Bewegung durch die Differenzen hindurch, nicht oberhalb von ihnen.

Weltweit wachsen gegenwärtig die nationalen, ethnischen, kulturellen und religiösen Identitätsängste. Sie werden sich steigern, wenn die vorhandene Pluralität einer schematisierenden Vereinheitlichung unterworfen werden soll ... Gleichzeitig ist es auf allen genannten Ebenen notwendig, einer selbstgenügsamen Abschließung nachdrücklich zu wehren und überall zu größerer Gemeinsamkeit zu gelangen. Die Menschen in unserer enger werdenden ‚EINEN WELT‘ brauchen das fruchtbare Wechselspiel von gewachsener Identität und anzustrebender Verständigungsfähigkeit“ (S. 65).

Das „plurale Modell“ ist nicht mehr mit dem konfessionell-dogmatischen Religionsunterricht früherer Zeiten zu verwechseln. Erstens hat die EKD in Aufnahme einer schon 1971 unmißverständlich getroffenen Klarstellung (EKD 1971, S. 57f.) nochmals betont, daß die grundgesetzliche Bestimmung von Art. 7,3 GG, die die Mitwirkung der Religionsgemeinschaften vorsieht, von Art. 4 GG her zu interpretieren ist, dem Prinzip der Religionsfreiheit: Der Religionsunterricht „hat der ‚Sicherung der Grundrechtsausübung durch den einzelnen‘ zu dienen, dem einzelnen Kind und Jugendlichen. Sie sollen sich frei und selbständig religiös orientieren können. Der Religionsunterricht ist kein Instrument kirchlicher Bestandssicherung“ (EKD 1994, S. 11, vgl. auch S. 37 ff.). Diesem freiheitlichen Grundzug entspricht das Recht zur Wahl und Abwahl.

Zweitens ist nach Ansicht der breiten Mehrheit der evangelischen Religionspädagogik einschließlich amtskirchlicher Gremien wie der Kammer der EKD für Bildung und Erziehung (auf die die Denkschrift zurückgeht) Religionsunterricht in Form eines offenen Diskurses zu halten: Es gelten didaktisch

die Verfahren der „Interpretation“ und die Einübung in den „Dialog“ (EKD 1971, S. 60f.). Der Denkschrift der EKD ein „Verkündigungskonzept“ und „eine geistliche Theorie der Schule“ zu unterstellen, wie man es – freilich nur äußerst vereinzelt – lesen kann (FAUTH 1995, S. 245), ist ganz abwegig.

Den genannten Grundsätzen entspricht drittens, daß bereits seit den bahnbrechenden Arbeiten von MARTIN STALLMANN, GERT OTTO und anderen Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre evangelische Religionspädagogik den Religionsunterricht schul- und bildungstheoretisch begründet, wenngleich zu Recht gleichzeitig binnenkirchlich theologisch interpretiert, unter der heuristischen Frage nach einer kritischen bzw. dialektischen Konvergenz.

Viertens – und für die Pluralismusfrage unter der Leitlinie der Verständigung entscheidend – charakterisiert das „plurale Modell“ die Forderung der „Kooperation“. Sie ist zunächst kirchenamtlich für die „konfessionelle Kooperation“ zwischen dem evangelischen und katholischen Religionsunterricht ausgearbeitet worden (EKD 1994, S. 65ff.), „gilt aber über die christliche ökumenische Lernaufgabe hinaus abgewandelt auch für das sogenannte interreligiöse Lernen und die ethische Urteilsbildung in weltanschaulich pluralen Gesellschaften“ (S. 73). Daraus resultiert für das Curriculum der Gedanke einer „Fächergruppe“, die im kooperativen Verbund Ethik-/Philosophieunterricht, evangelische und katholische Religionslehre, orthodoxen, jüdischen und islamischen Religionsunterricht umfassen sollte (S. 80).

Ironischerweise kann sich das zweite Modell den Begriff eines „Lernbereichs“ aus dem Brandenburger Modell zu eigen machen, sofern dabei gleichberechtigte Unterrichtsfächer bei der Kooperation vorgesehen sind. Die wissenschaftliche Begleituntersuchung hat feststellen müssen, daß viele kirchliche Lehrkräfte diese Gleichberechtigung schmerzlich vermißt haben. Das zweite Modell findet sich prinzipiell auch im Wechsel von „Integrations-“ und „Differenzierungsphase“ wieder, weil dies der dialektischen Verbindung von „Identität und Verständigung“ (Titel der EKD-Denkschrift) entspricht. Sie findet sich nicht in einem rein integrierten Modell wieder, einem einzigen „Unterrichtsfach“, wie die neue Sprachgebung anstelle des Begriffs „Lernbereich“ lauten soll.

Gibt es Gründe, die für die Pädagogik wichtig sein könnten oder gar müßten, um zwischen den beiden Lösungsmodellen sachgemäß abzuwägen? Zu diesem Zweck sei nicht eine schlechte Praxis der einen Seite, entweder die von LER (s. die Befunde bei LESCHINSKY 1995) oder die eines engstirnig praktizierten konfessionellen Religionsunterrichts, einer idealisierten Theorie der jeweils anderen Seite gegenübergestellt. Der folgende knappe Modellvergleich will nur grundsätzlichen Problemen nachgehen.

„Lebensgestaltung–Ethik–Religion(en)“ – Freiraum für Selbstfindung und Lebenshilfe

Unter den Argumenten für das erste Modell darf an erster Stelle religiöse Intoleranz angeführt werden. Das „Einheitsmodell“ ist zu Recht dort geboten, wo die Religionsgemeinschaften hinsichtlich eines Beitrags zu religiöser Tole-

ranz und interreligiöser sowie interkultureller Bildung eklatant versagen. Allerdings müßte dieser Beweis ausdrücklich angetreten werden.

Sodann ist das Zusammensein von Kindern und Jugendlichen verschiedener Religionsgemeinschaften in einem gemeinsamen Religionsunterricht eine pädagogische Gelegenheit, gegenseitigen Respekt und Toleranz einzuüben. Die Religionsdidaktik für diesen „multifaith approach“ ist besonders in Großbritannien ausgearbeitet worden, wobei ein „religionsphänomenologischer“ Zugang im Sinne phänomennaher „Beschreibung“ und das Prinzip „teilnehmenden“ Lernens hervorgehoben werden.

Das Brandenburger Modell hat primär andere Wurzeln. Es beruft sich vor allem auf den Tatbestand einer weitgehend konfessionslosen Jugend, die ein Minimum religiöser Allgemeinbildung erhalten soll. Mit der Weigerung, zu diesem Zweck Religionsunterricht nach Art. 7 GG einzuführen, soll außerdem vermieden werden, die „Christenlehre“ in den Gemeinden zu gefährden. (Dies innerkirchliche Problem ist inzwischen von den ostdeutschen Kirchen geklärt worden und taugt im übrigen überhaupt nicht als Motiv staatlicher Bildungspolitik.) Von einer Didaktik des interreligiösen Lernens sind die einschlägigen offiziellen Richtlinien („Hinweise“) für LER (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport [MBS] 1994) weit entfernt. Die zur Zeit international diskutierten Fragen, die im genaueren Sinne das Problem des religiösen Pluralismus betreffen (vgl. VEN/ZIEBERTZ 1994), stehen nicht vor Augen. Wird damit der Umgang mit dem Pluralismus überhaupt hinreichend als Thema gesehen und gewürdigt?

Die Richtlinien für LER erfüllen auch nicht die an eine Didaktik des Ethikunterrichts zu richtenden fachdidaktischen Maßstäbe. Es erfolgt keine Klärung und Selbsteinordnung in die möglichen alternativen Konzeptionen für dies Fach. TREML (1994) hat als Erziehungswissenschaftler und Philosoph das Brandenburger Modell vor Augen, wenn er es in Unterscheidung von Ethikunterricht als „Praktische Philosophie“, „Moralerziehung“ oder „Ethische Reflexion“ mit dem Begriff „Lebenshilfe“ versteht:

„Der Ethikunterricht soll in erster Linie eine *praktische Lebenshilfe* bzw. Teil einer allgemeinen *Lebensbewältigungspraxis* sein. Thema dieses Ethikunterrichts ist also der Schüler mit seinen existentiellen und situativen Lebensproblemen ... Primäre *Bezugsdisziplin* dieses Unterrichts ist (explizit) nicht die Philosophie, sondern (implizit) die Pädagogik (verstanden als Kunst, nicht als Wissenschaft!) und die Psychologie (verstanden als Therapie, nicht als Wissenschaft!); der Unterricht vollzieht sich primär praktisch in der Einübung von Fähigkeiten der Identitätsgewinnung; die Selbstfindung des Individuums und sein Sozialverhalten stehen im Mittelpunkt“ (S. 23).

Unabhängig voneinander ist auch der wissenschaftlichen Begleitkommission der starke psychologisch-therapeutische Charakter kritisch aufgefallen (LESCHINSKY 1995). Die Frage nach Bezugsdisziplinen im üblichen Sinne stößt ins Leere (BENNER 1996), da ein entsprechender fachwissenschaftlich geleiteter Unterricht gar nicht gewollt ist. Wir werden auf diese Problematik kritisch zurückkommen. Zunächst aber kann der schülerorientierte Ansatz, zumindest hinsichtlich seiner pädagogischen Intention, auch als Ausdruck des Wunsches gewürdigt werden, einen pädagogischen Freiraum für Selbstfindung und Begewinnung zu schaffen. Entsprechend betonen die Vertreter des Modells, daß für

sie von den drei Begriffen besonders der der „Lebensgestaltung“ verpflichtend sei.

Ein weiteres Anliegen ist das gemeinsame Lernen. Die Initiatoren von LER haben in dieser Hinsicht, wie sie bestätigen, viel von der Diskussion im Raum der evangelischen Religionspädagogik übernommen und für die eigenen Zwecke angepaßt. Leicht ironisch wäre hinzuzufügen, daß nun derselbe moderne Religionsunterricht als negative Folie herhalten muß.

Unter dem Gesichtspunkt der „Begegnung“ ist vorgesehen, sogenannte „authentische Vertreter“ einzelner Religionsgemeinschaften punktuell als Gäste einzuladen. Auch dies ist ein pädagogisch interessanter Gedanke. Jene Gäste dürfen allerdings nicht selbstverantwortlich ein Stück Unterricht gestalten, sondern haben eher auf Fragen zu antworten bzw. zu informieren. Bei einem Pflichtfach ohne Abmeldung ist das Gewissen jedes einzelnen vor positioneller religiöser Beeinflussung zu schützen. Es müssen religionswissenschaftliche Maßstäbe bestimmend bleiben. Damit aber gerät das Modell in erhebliche Dilemmata.

Strukturelle pädagogische Aporien

Es wird ausdrücklich ein engagierter Unterricht angestrebt, der persönlich berühren und existentiell betroffen machen soll, der damit auch Auseinandersetzungen und Werturteile nicht scheut, der aber gleichzeitig schon aus verfassungsrechtlichen Gründen als staatliches Pflichtfach in religiöser Hinsicht wertneutral (nicht wertfrei) zu sein hat und ebenso gemäß einer „Didaktik der Religionswissenschaft“ als streng „ideologiereduzierter“ Unterricht mit dem Ziel einer „größtmöglichen Distanz“ zum „unvermeidlichen Normenhintergrund“ zu gestalten ist (KÖRBER 1988, S. 204).

In gewisser Weise gibt es dieses Problem auch in anderen Unterrichtsfächern. Ich habe selbst jahrelang nebeneinander Deutsch-, Englisch- und Religionsunterricht erteilt und stets Parallelen gesehen. Jeder Unterricht steht einerseits unter dem Indoktrinationsverbot und andererseits unter dem Gebot, der durch die Sache selbst entbundenen Dynamik Raum zu geben. Die Kontingenzprobleme des Lebens aber, um nur diese Themen des Religionsunterrichts zu nennen, können gehörig umtreiben. Die Fragen nach dem Anfang des Universums (Schöpfung oder Evolution?), nach dem individuellen Ende (Weiterleben nach dem Tode?) und nach dem Leben als Leiden zwischen Anfang und Ende (Theodizeefrage) bewegen mehr Jugendliche, als wir an der Oberfläche wahrnehmen (vgl. Shell-Jugendstudien SZIEGAUD-ROOS 1985; NIPKOW 1987).

Im Unterschied zu anderen Fächern steht der Religionsunterricht mit Recht unter dem besonderen Schutz des (religiösen) Gewissens. Westdeutsche Versuche mit interreligiösem Unterricht zeigen, wie vorsichtig man sein muß, um religiöse Gefühle nicht zu verletzen (BALSER 1991). Um einerseits einen religiösen Relativismus zu vermeiden, andererseits die pädagogische Auseinandersetzung im Unterricht abzubremsen, weil weltanschaulich neutral bzw. objektiv zu unterrichten sei, sucht selbst der Nestor der britischen religionsphänomenologischen Schule, NINIAN SMART, heute nach einem Ausweg und spricht von einem gebotenen „soft non-relativism“ (1996). Diese Formel hat allerdings bei einem Durham Symposium (Juni 1994) zu dem ironischen Kommentar veranlaßt, ein solcher Religionsunterricht lande bei einer „neutralized

religious diplomacy“ (vgl. HARDY 1996). Die pädagogische Schwäche des ersten Modells ist, daß es über einen informierenden, beschreibenden und wertneutral vergleichenden Unterricht im wesentlichen nicht hinausgehen darf, obwohl man gerade dies erklärtermaßen möchte.

Es wäre bereits viel gewonnen, wenn die Vertreter von LER das Kriterienproblem wenigstens benennen und erörtern würden, aber dies ist bis jetzt nicht geschehen. Undiskutiert bleibt auch die hermeneutische Seite pädagogischer Prozesse. Von ihr aus stößt man ebenso auf die Normenproblematik; denn jedes gründliche Verstehen religiöser Traditionen, die Wahrheitsansprüche enthalten, verwickelt in Kontroversen und stellt vor die Frage, ob man solchen Ansprüchen folgen könne und wie hierbei Verständigung ermöglicht oder erschwert werde.

Statt einer selbstkritischen Rechenschaftsabgabe werden die LER-Lehrkräfte demgegenüber faktisch zu einem tendenziell werturteilsgeladenen Unterricht veranlaßt und damit zu einer problematischen Preisgabe der gebotenen religiösen Zurückhaltung. Es sei hinsichtlich der Religionen und Weltanschauungen zu untersuchen, „welche Traditionen und welche Visionen aufzunehmen, zu verändern und fortzuentwickeln sind“ (MBS 1994, S. 29). Über die Religionsgemeinschaften sollen Urteile hinsichtlich ihrer Zukunftsfähigkeit gebildet werden. Diese Absicht ist von diffus bleibenden Tendenzen (einschließlich nicht geringer antiklerikaler) getragen und von dem verpflichtenden Respekt gegenüber dem Selbstverständnis von Religionsgemeinschaften her gesehen bedenklich. Ein solcher Weg führt über die gebotene Selbstbegrenzung eines staatlichen Orientierungspflichtfaches hinaus. Statt einer religionswissenschaftlichen Betrachtung stellt sich ein Weltanschauungsunterricht eigener Art ein.

Die unaufgeklärte Aporie haben die Initiatoren von LER dort wohl schon selbst empfunden, wo sie bezeichnenderweise die einzuladenden Vertreter der Religionsgemeinschaften „authentische“ Vertreter nennen. Zwischen einer religions-„kundlichen“ Behandlung und einer „authentischen“ Darstellung und Vertiefung wird damit ein Unterschied zugegeben, der zum zweiten Modell überleitet.

Fragwürdiger Umgang mit dem Pluralismus überhaupt

Zuvor sei noch einmal fragend gebündelt, was schon sporadisch angeklungen ist, ob nicht ein Unterrichtsfach LER nicht nur an seinen inneren Aporien leidet, sondern auch nach außen gegenüber der Aufgabe des Umgangs mit dem Pluralismus versagt: Das Säkularismusproblem bildet den Hintergrund, nicht das der weltanschaulich-religiösen Pluralität; eine Didaktik des interreligiösen Lernens ist nicht ausgebildet. Die konfessionslose Mehrheit der Jugendlichen in Brandenburg läßt MANFRED STOLPE (1995) zum „Überzeugungstäter“ für LER werden. Der Umgang mit weltanschaulich-religiösen Minderheiten – bei einer Fusion von Brandenburg und Berlin neben der christlichen auch der jüdischen und dazu einer erheblichen von Muslimen – wird nicht als verantwortungsvolle Herausforderung gesehen oder in den Privatbereich (Angebot außerhalb der Stundentafel) verschoben. Die „Liberalität“ und „Toleranz“ von

LER gerät in den Verdacht einer toleranten Vergleichgültigung und Trivialisierung der lebenden Religionen (vgl. HALDANE 1990, S. 183f.). Es genügt heute gesellschaftspolitisch nicht, noch dazu mit der Geste des Eintretens für Toleranz, das Prinzip der „authentischen“ Einführung nur für den innerkirchlichen und innerreligiösen Raum zuzulassen und es im öffentlichen lediglich „gastweise“ zu erlauben.

Toleranz gegenüber Pluralität drückt sich überzeugender darin aus, daß jede Religionsgemeinschaft in ihrer Eigenständigkeit gewürdigt wird, wie denn auch Religion überhaupt erst dann als eigene kulturelle Provinz ernst genommen wird, wenn Religion nicht nur instrumentalisierend in einen Unterricht über Lebensgestaltung und Ethik eingeordnet, sondern als selbständiges Fach eingerichtet wird. Das Gegenargument, getrennter Religionsunterricht befördere soziale Trennung, ist nicht als „a priori“-Frage philosophisch entscheidbar und hängt von empirischen Verwirklichungen ab (ebd., S. 185). Der englische Religionsphilosoph J. HALDANE kennt in Europa nur ein Beispiel, Nordirland; aber selbst hier sei zu fragen, ob nicht die auf Grund von Trennungen im Schulsystem vermuteten negativen Auswirkungen Ausfluß des politisch-religiösen Konflikts sind, nicht seine Ursache. Daß in der Altbundesrepublik während der letzten Jahrzehnte soziale Schäden aus dem Nebeneinander von evangelischem und katholischem Religionsunterricht sowie Ethikunterricht entstanden sein sollen, wäre eine absurde Behauptung.

Dieselbe logische Inkohärenz betrifft den an dieser Stelle erwartbaren Indoktrinationseinwand, der ebenfalls nicht zwingend a priori gegen jeden konfessionell oder religiös gebundenen Religionsunterricht gerichtet werden kann (ebd., S. 186f.), es sei denn, man huldigt der ziemlich abwegigen These, Religion sei überhaupt schlechterdings indoktrinierend. „Auch Religion ist eine Denkweise mit eigenen Evidenzen und Argumenten und sollte nicht bereits darum als indoktrinierend betrachtet werden, weil sie von kontroversen Glaubensansprüchen und Werten handelt“ (FRANCIS/THATCHER 1990, S. 215).

Religionsunterrichtsformen und Ethikunterricht im kooperativen Verbund – Identität und Verständigung, Kritik und Selbstkritik

Das „plurale Modell“, um hier mit den Argumenten für das zweite Modell zu beginnen, beruht zunächst grundsätzlich auf dem Gesichtspunkt einer freien Wahl, die als hohes pädagogisches Gut angesehen wird.

Die Schüler/innen haben sodann die Gelegenheit, eine religiöse Weltansicht aus erster Hand kennenzulernen, nicht nur punktuell über Gäste. Nur so kann sich eine menschliche Beziehung bilden, die für persönlich relevantes Lernen wichtig ist, bei suggestiv faszinierenden Lehrerpersönlichkeiten allerdings auch nicht unbedenklich, was dann allerdings auch für andere Fächer gilt.

Nach Ansicht der evangelischen Kirche sollten die Schüler/innen die Möglichkeit des Wechsels haben, zwischen evangelischem und katholischem Religionsunterricht wie auch zwischen Religions- und Ethikunterricht; letzterer wird als „Dialogpartner“ angesehen (EKD 1994, S. 78). Während bereits die Durchlässigkeit auf der Schülerseite wichtig ist, geht die ausdrückliche Koope-

ration darüber hinaus. Empfohlene Kooperationsformen im Rahmen einer „Fächergruppe“ (s. o.) sind gemeinsame Einführungsphasen zum Schuljahresbeginn, gemeinsame Projekte, Forumsveranstaltungen, besonders auf der Sekundarstufe II, und die Beteiligung der genannten Fächer bei fächerübergreifendem Unterricht allgemein.

Eine religionspädagogische Leitlinie ist die Verbindung von Darstellung, Interpretation und kritischer Analyse einschließlich wertender Stellungnahmen. Letztere müssen jetzt nicht wie bei einer Religionskunde künstlich abgeblendet oder neutralisiert, nämlich wertneutral ausgeglichen werden. Eltern und Schüler wissen, was sie grundsätzlich erwartet, und sie haben gleichzeitig ein Recht darauf, das zu erwarten, wofür das Fach mit seiner Bezeichnung steht. Was sind jeweils die evangelischen, katholischen, jüdischen, muslimischen oder philosophisch-ethischen Positionen etwa in der umstrittenen Frage des „gerechten Krieges“ oder gar des „heiligen Krieges“? Was wird bei dem Problem der „sozialen Gerechtigkeit“ vertreten? Wie wird „Jesus von Nazareth“ gedeutet usw.? Solche Themen werden jetzt nicht nur sporadisch (über Gäste), sondern im ausdifferenzierten Religionsunterricht gründlich erarbeitet. Zugleich kann in den „integrativ-kooperativen Phasen“ im Sinne einer „konfessionellen“ oder „interreligiösen Kooperation“ die wechselseitige Verständigung gefördert werden. Positionalität und Identifizierbarkeit einerseits (dies meint der Begriff der „Identität“ im Titel der Denkschrift) und wechselseitige Beanspruchung und Herausforderung (dies schließt der Begriff der „Verständigung“ im Titel ein) sollen sich verbinden. Was gemeint ist, wird für die Interaktionsprozesse mit pädagogischen Argumenten konkretisiert:

„Ob die Lehrenden es wollen oder nicht, für die von ihnen und mit ihnen Lernenden sind sie Vertreterinnen und Vertreter des christlichen Glaubens und der christlichen Kirche. Dazu gehört, daß sie in besonderen Unterrichtssituationen mit Recht nach ihrem eigenen Glauben und Standpunkt befragt werden. Entziehen sie sich, wird ihnen dies sehr schnell als Überzeugungsschwäche ausgelegt. Nennen sie ihren Standpunkt, sind sie nicht selten Kritik ausgesetzt. Heranwachsende reiben sich an einer durchgehaltenen Standpunkthaftigkeit. Aber genau diesen Prozeß der Auseinandersetzung brauchen sie, um im Wechsel von Ja und Nein herauszufinden, was schließlich ihre eigene Überzeugung sein kann. Überzeugungen bilden sich nicht im Niemandsland der Gleichgültigkeit, sondern in der Begegnung und im Gespräch mit bestimmten Glaubensüberzeugungen und -vorstellungen“ (EKD 1994, S. 58).

Das plurale Modell geht pluralismustheoretisch davon aus, daß Religionsgemeinschaften jeweils aus ihrer eigenen Mitte die Kraft zum Dialog entwickeln müssen. Folglich hätte nicht der Staat die religiösen Unterrichtsziele und -inhalte zu definieren, sondern dies ist die genuine Aufgabe der jeweiligen Religionsgemeinschaft, damit sie ihre Dialogfähigkeit von sich aus beweisen kann. Der Beweis ist nicht nur innerkirchlich, sondern heute gerade auch auf dem Forum des öffentlichen Bildungssystems zu erbringen.

Das damit vertretene Prinzip der „Selbstinterpretation der Religionen“ (SCHWEITZER 1995, S. 81) schließt hermeneutisch ein, daß die Interpretation von einem vorgängigen Lebensverhältnis der Lehrenden zu ihrer Religion mitgetragen ist. Repräsentanten von LER wie Wissenschaftsminister STEFFEN REICHE teilen die kritische Anfrage (von RICHARD SCHRÖDER und anderen), was

von einem Unterricht in LER hinsichtlich des Bereichs der Religionen noch pädagogisch zu erwarten sei, „wenn Lehrkräfte, die nicht aus einem religiösen Zusammenhang kommen, über diese Religion berichten“ (REICHE 1996), zu schweigen von möglicherweise generell antikirchlichen Tendenzen, die bei einem zu Neutralität verpflichteten Fach verfassungswidrig wären, wobei die Realisierung einer Wertneutralität von vielen wiederum grundsätzlich bezweifelt wird (BENNER 1996).

Werden aber nicht durch spezifische religiöse Bindungen der Lehrenden Vorurteilsstrukturen begünstigt? Nach evangelischem Verständnis hat Theologie den Religionsunterricht als positionelle und analytische Theologie zugleich mitzubestimmen. Sie stellt einerseits die christliche Glaubenssicht aus der Verbundenheit der theologischen Reflexion mit der religiösen Erfahrung dar, um immer wieder andererseits auch aus einer Distanz zu sich selbst jene positionellen Beschreibungen und Behauptungen so zu analysieren, daß die Reflexion der Erfahrung gegenübertritt. In diesem Sinne teilt die evangelische Religionspädagogik den kritischen Bildungsbegriff, wie ihn BLANKERTZ klassisch umschrieben hat (1969, S. 41):

„Die Inhalte dürfen mit ihren Ansprüchen den Educandus nicht determinieren, sondern als bildende Lehre müssen sie so verwandt werden, daß sie zugleich kritische Vernunft entbinden, die sich, potentiell jedenfalls, auch gegen die Inhalte selbst muß richten können.“

Dieser bildungstheoretische Standpunkt ist auch theologisch zwingend, weil evangelische Theologie zu ständiger theologischer Selbstunterscheidung verpflichtet ist. Aus pädagogischen und theologischen Gründen muß mithin ein evangelischer Religionsunterricht selbstkritisch sein, und dies ist pädagogisch folgenreich. Es macht einen Unterschied für die Schülerinnen und Schüler, ob ein evangelischer Religionslehrer die Rolle seiner Kirche im „Dritten Reich“ oder ihr Verhältnis zum Judentum selbstkritisch behandelt oder ob ein religionswissenschaftlich orientierter Lehrer diese Themen berührt. Ich kann schlechterdings nicht erkennen, wie ein religionswissenschaftlicher Ansatz die gemeinte selbstkritische Kraft entbinden könnte (während andere Formen der Kritik auch für ihn charakteristisch sind).

Das „plurale Modell“ denkt historisch „gebundener“ als das tendenziell ahistorisch ansetzende, phänomenologisch vergleichende einer Religionskunde. Gerade diese „Bindung“ kann den Religionsunterricht eher zu einem kritischen Gegenüber zum Staat machen als ein Fach, für das der Staat allein zuständig ist. Landespolitiker in Brandenburg haben gegenüber Vertretern der Kirche erklärt, sie wüßten schon, was für die Kinder und Jugendlichen heute notwendig sei. Den möglichen historischen Ursachen für dies selbstbewußte etatistische Denken kann hier nicht nachgegangen werden. Die wissenschaftliche Pädagogik als übergeordnete Bezugsdisziplin für alle Schulfächer hätte auf jeden Fall zu prüfen, ob durch die Monopolisierung der Behandlung von Religion durch ein staatliches Pflichtfach nicht ein Stück Freiheit für die Schule verspielt wird.

Ein theologisch mitverantwortlicher Religionsunterricht kann und darf demgegenüber Fragen aufwerfen und Antworten eintragen, die staatlich und gesellschaftspolitisch unbequem sind, was aber der Schule guttäte. Sie braucht

Raum für ein systemsprengendes Denken in Alternativen, wie sie aus dem Fundus der hebräischen Bibel (prophetischer Protest gegen soziale Ungerechtigkeit) und des Neuen Testaments (Bergpredigt, Seligpreisungen) bis heute immer wieder entwickelt worden sind (vgl. zuletzt den „Konziliaren Prozeß für Gerechtigkeit, Frieden und Bewahrung der Schöpfung“). Die „erbarmungsrechtliche Tendenz durch die Verheißung universaler Gerechtigkeit und die Aufrichtung der Autorität von Ohnmächtigen und Verachteten“ im Alten Testament wird „im Neuen Testament auf Jesus Christus konzentriert und noch einmal dadurch überboten, daß dieser nun in individuelle und konkrete Leidensgeschichten eingreift und damit das Wie der Erneuerung irdisch-geschöpflichen Lebens verdeutlicht“ (SCHMIDT 1995, S. 248f.). Es wäre zu billig, an dieser Stelle mit einem Klerikalismusverdacht die Substanz einer theologisch orientierten, kritischen religiösen Bildung zu überspielen.

Die Gefahr konfessionalistischer und fundamentalistischer Reaktion

Was sind die Schwächen des pluralen Modells? Die diesen Weg unterstützen den Kirchen, besonders die evangelische, würden ihre Chancen auf dem pädagogischen Prüfstein des Umgangs mit dem Pluralismus gründlich verspielen, wenn sie, anstelle ernsthaft das plurale Modell zu befördern, unterderhand nur ein längst überholtes geschlossen konfessionalistisches absichern wollten.

Und so stemmt sich leider die katholische Amtskirche (nicht die katholische Religionslehrerschaft und die wissenschaftliche katholische Religionspädagogik) bereits gegen den evangelischen Vorschlag einer konfessionellen Kooperation, von Vorschlägen dieser Art sei der katholische Religionsunterricht „meilenweit“ entfernt (Deutsche Bischofskonferenz 1995, S. 42). Die konfessionelle „Trias“ (katholische Lehrer, Inhalte und Schülergruppe) soll auch beim dritten Punkt erhalten bleiben. Es besteht der Verdacht, daß die Bewahrung der Homogenität der Schülergruppe einem Standpunkt gehorcht, der weniger an „Bildung“ als an „Prägung“ interessiert ist.

Evangelischerseits haben mehrere konservative, sogenannte „evangelikale“ Gruppierungen vergleichbare Befürchtungen gegenüber der Denkschrift der EKD und damit der amtskirchlichen Position ausgesprochen. Darum ist die Zukunft offen.

Im noch größeren Horizont gesehen, steht und fällt das plurale Modell damit, ob sich nicht nur das Christentum gegen eine Rechristianisierung, sondern auch Judentum und Islam gegen eine im Extremfall aggressiv werdende fundamentalistische Rejudaisierung und Reislamisierung aus ihrer eigenen Mitte heraus wehren können. Ob eine Religion kulturfähig ist (s.o.), heißt heute zentral, ob sie dialogfähig ist.

Zusammengefaßt: Die Motive für LER sind pädagogisch gewichtig, verlangen aber in keinem einzigen Falle zwingend eine Verwirklichung auf dem Wege der politisch angestrebten Lösung. Bei einem Wahlpflichtbereich brauchte kein Motiv für LER preisgegeben zu werden, denn auch eine Wahlpflichtfachkonstellation sichert religiöse Allgemeinbildung für alle, ist darüber hinaus auf Grund der Wahlfreiheit freiheitsfreundlicher, respektiert toleranter die plurale

Gesellschaft, nämlich die Rechte von Minderheiten, fördert wahrscheinlich noch besser die selbständige religiöse Urteilsbildung auf Grund des Wechsels von besonderer Vertiefung und Austausch zwischen allen in integrativ-kooperativen Phasen und gemeinsamen Projekten – und dies alles ohne Beschädigung der demokratischen Prinzipien der Fairneß und Gleichberechtigung.

Literatur

- BALSER, P.: Erste Schritte zu einem integrativen oder interreligiösen Religionsunterricht an einer Frankfurter Schule. In: *Theologica Practica* 26 (1991), H. 3, S. 207–213.
- BENNER, D.: Podiumsvotum zum Modellversuch Lebensgestaltung–Ethik–Religion. In: CH. GESTRICH (Hrsg.): *Ethik ohne Religion? Beiheft der Berliner Theologischen Zeitschrift* 1996 (im Druck).
- BLANKERTZ, H.: *Theorien und Modelle der Didaktik*. (Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Bd. 6.) München 1969, 1975.
- DEUTSCHE BISCHOFSKONFERENZ: Pressebericht der Frühjahrs-Vollversammlung der Dt. Bischofskonferenz in Münster vom 6.–9.3.1995. In: *Religion „unterrichten“? Arbeitshilfe für den Ev. RU an Gymnasien*. (Aktuelle Information 31.) Hrsg. von der Gymnasialpädagogischen Materialstelle der Ev.-Luth. Kirche in Bayern. Erlangen 1995, S. 40–43.
- EUROPARAT: Empfehlung 1202 betr. die religiöse Toleranz in der demokratischen Gesellschaft, 1.–5.2.1993. In: Drucksache 12/4572, Dt. Bundestag, 12. Wahlperiode.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: Zu verfassungsrechtlichen Fragen des Religionsunterrichts (1971). In: EKD-Kirchenamt (Hrsg.): *Bildung und Erziehung*. (Die Denkschriften der EKD 4/1.) Gütersloh 1987, S. 56–63.
- EVANGELISCHE KIRCHE IN DEUTSCHLAND: *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität*. Eine Denkschrift. Gütersloh 1994.
- FAUTH, D.: Die EKD-Denkschrift ‚Identität und Verständigung‘ im Licht von religiösen Bestrebungen im Land Brandenburg. In: *Praktische Theologie* 30 (1995), H. 3, S. 239–246.
- FRANCIS, L. J./THATCHER, A. (Hrsg.): *Christian Perspectives for Education – a reader in the theology of education*. Leominster 1990.
- HALDANE, J.: Religious education in a pluralist society. A philosophical examination. In: FRANCIS/THATCHER 1990, S. 181–196.
- HARDY, D. W.: Theology and the Cultural Reduction of Religion. In: J. ASTLEY/L. J. FRANCIS (Eds.): *Christian Theology and Religions Education. Connections and Contradictions*. London 1996, S. 16–37.
- HECKEL, M.: Die religionsrechtliche Parität. In: J. LISTL/D. PIRSON (Hrsg.): *Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland*. 1. Bd. Berlin 1994, S. 589–622 (a).
- HECKEL, M.: Das Gleichbehandlungsgebot im Hinblick auf die Religion. In: J. LISTL/D. PIRSON (Hrsg.): *Handbuch des Staatskirchenrechts der Bundesrepublik Deutschland*. 1. Bd. Berlin 1994, S. 623–650 (b).
- HENTIG, H. v.: *Glaube. Fluchten aus der Aufklärung*. Düsseldorf 1992.
- KÖRBER, S.: Didaktik der Religionswissenschaft. In: H. CANCIK u. a. (Hrsg.): *Handbuch religionswissenschaftlicher Grundbegriffe*. Bd. 1. Stuttgart 1988, S. 195–215.
- LESCHINSKY, A. u. a.: Bericht der wissenschaftlichen Begleitung über den Modellversuch Lernbereich „Lebensgestaltung–Ethik–Religion“. Berlin 1995.
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (MBJS): *Hinweise zum Unterricht im Modellversuch Lernbereich Lebensgestaltung – Ethik – Religion*. Sekundarstufe I. Potsdam 1994.
- NIPKOW, K. E.: *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*. Gütersloh/München 1992 (zuerst 1987).
- NIPKOW, K. E.: Ethik und Religion in der Schule – eine Streitfrage. In: CH. GESTRICH (Hrsg.): *Ethik ohne Religion? Beiheft der Berliner Theol. Zeitschrift* 1996 (im Druck).
- REICHE, ST.: Podiumsvotum. In: CH. GESTRICH (Hrsg.): *Ethik ohne Religion? Beiheft der Berliner Theol. Zeitschrift* 1996 (im Druck).
- SCHMIDT, H.: Religionsunterricht und Ethikunterricht nebeneinander – gegeneinander – miteinander? In: *Der Evangelische Erzieher* 47 (1995), H. 3, S. 240–252.

- SCHWEITZER, F.: Schule – Religionsunterricht – Identität. Kommentar aus religionspädagogischer Sicht. In: K. GOSSMANN/CH. TH. SCHEILKE (Hrsg.): Religionsunterricht im Spannungsfeld von Identität und Verständigung. Comenius-Institut Münster 1995, S. 71–87.
- SMART, N.: Global Christian Theology and Education. In: J. ASTLEY/L. J. FRANCIS (Hrsg.): Christian Theology and Religious Education. Connections and Contradictions. London 1996, S. 7–15.
- STOLPE, M.: „Auch ich habe Fehler gemacht“. Interview. In: Publik-Forum 16, 25.8.1995, S. 6–8.
- SZIEGAUD-ROOS, W.: Religiöse Vorstellungen von Jugendlichen. In: A. FISCHER u. a.: Jugendliche und Erwachsene '85. Generationen im Vergleich. Bd. 4: Jugend in Selbstbildern. Opladen 1985, S. 334–386.
- TREML, A. K.: Ethik als Unterrichtsfach in den verschiedenen Bundesländern. Eine Zwischenbilanz. In: A. K. TREML (Hrsg.): Ethik macht Schule! Moralische Kommunikation in Schule und Unterricht. (edition ethik kontrovers 2.) Frankfurt a.M. 1994, S. 18–29.
- VEN, J. A. VAN DER/ZIEBERTZ, H. G. (Hrsg.): Religiöser Pluralismus und Interreligiöses Lernen. Kampen/Weinheim 1994.

Abstract

Acknowledging the pedagogical objectives of the compulsory subject “Designs of Living – Ethics – Religion”, to be introduced in Brandenburg, the author critically examines the model from a constitutional and structural-pedagogical point of view. In this, he points to the legitimate interest of minorities in religious instruction in their own religion, not provided for in the curricula, in case the “uniform model” becomes effective. In contrast, the “plural model” of both ethic and religious instruction as required electives within a cooperative integrated unit is described as much more liberal. However, its greater power of persuasion depends on whether the integrative-cooperative phases proposed by the church, in which a cooperation between ethic and religious instruction is aimed at, will prove efficient.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Dr. h.c. Karl Ernst Nipkow, Universität Tübingen, Evangelisch-theologisches Seminar, Liebermeisterstr. 12, 72076 Tübingen